

Líderes en escuelas portuguesas

José Manuel Silva

Instituto Politécnico de Leiria
jmsilva@ipleiria.pt

Emilia Domínguez Rodríguez

Universidad de Extremadura
emiliadr@unex.es



Recibido: 24/07/2011

Aceptado: 12/01/2012

Resumen

La intención de nuestra investigación fue progresar en el conocimiento sobre los directores de las escuelas secundarias públicas del Estado en Portugal, a partir de la reconstitución de trayectos personales y profesionales, la caracterización de la manera de desempeñar sus funciones, la identificación de sus características de liderazgo, la valoración de los consiguientes impactos organizacionales y la influencia que esta multiplicidad de factores ejerce en los resultados globales de los alumnos.

Palabras clave: educación; administración de la educación; gestión de la educación; organizaciones; líderes; liderazgo.

Resum. *Líders en escolas portuguesas*

La intenció de la nostra investigació va ser progressar en el coneixement sobre els directors de les escoles secundàries públiques de l'estat a Portugal, a partir de la reconstitució de trajectes personals i professionals, la caracterització de la manera d'exercir les seves funcions, la identificació de les seves característiques de lideratge, la valoració dels consegüents impactes organitzacionals i la influència que aquesta multiplicitat de factors exerceix en els resultats globals dels alumnes.

Paraules clau: educació; administració de l'educació; gestió de l'educació; organitzacions; líders; lideratge.

Abstract. *Leaders of Portuguese schools*

The aim of this research was to go into the role of high schools headmasters in Portugal. Thus, the research has rebuilt their professional and personal trajectories, has characterized the role they play in their duties, has identified their leadership characteristics and has evaluated the organizational impacts resulting from these factors and the influence of this wide variety of factors upon students' outcomes.

Key words: education; educational administration; educational management; organizations; leaders; leadership.

Sumario

Introducción	3. Análisis de los resultados
1. Antecedentes y desarrollo actual del tema en Portugal	4. Conclusiones
2. Metodología de la investigación	Referencias bibliográficas

Introducción

El tema del liderazgo escolar es hoy inevitable y hay quien incluso, como Lorenzo Delgado (2005: 367), afirma que «se ha convertido ciertamente en un tema de moda, un tópico de la actualidad», si bien en Portugal el interés, el debate y la investigación específica son todavía relativamente escasos.

A pesar de ser objeto de numerosos abordajes y abundante producción científica y técnica, tanto en el campo de la teoría de los modelos, como en sus expresiones prácticas, especialmente sobre el perfil, la cualificación y las competencias de los directores de las escuelas, reflejos organizacionales de su acción y, más recientemente, sobre los impactos en la eficacia de los aprendizajes, la verdad es que escasean los análisis micro, concretamente, sobre los líderes, sus trayectos personales y profesionales además de los impactos provocados por su liderazgo.

Numerosos autores lo confirman, y la idea de que «un líder no nace, se hace» es recurrente en la literatura de la especialidad. Goleman, Boyatzis y McKee (2003: 125), Iacocca (2007: 230), son apenas algunos de los que lo corroboran.

De este modo, es importante ser capaz de reconstituir el recorrido y las circunstancias que «hacen» un líder, estudiando su vida, su recorrido profesional, sus ideas sobre la administración y la gestión, los resultados que su acción desencadena en la organización que preside y los consiguientes impactos.

Estas preocupaciones constituyen el punto de salida para estudiar dos directores de escuelas secundarias públicas en Portugal, con el objetivo de conseguir un mejor conocimiento de estos actores, que se sitúan en primer plano de la gestión escolar.

Sin generalizaciones ni resultados estadísticos, ante todo procurando encontrar las particularidades de su vida y de sus ideas sobre su acción profesional, confrontándolas posteriormente con la opinión de los colaboradores directos y otros actores escolares cuyas opiniones fueran recogidas en cerca de cuarenta entrevistas.

Partiendo de una personalidad institucional, a la que accede por ejercer un cargo público legalmente tipificado, el desafío apasionante reside en pretender ir más allá del conocimiento superficial, internarse en la historia de la vida de quien ejerce la función, intentar entrever cómo fue construyéndose un director, contextualizar su acción directiva en un recorrido iniciado en la infancia

y que se cimentó con los años fruto de la casualidad y de las decisiones personales o incluso de terceros. Como dijo Mário Soares (2007: 89), «El destino solo se fabrica en parte, el resto es producto de los empujones de la vida».

Pero no es apenas un director lo que está en causa, un gestor que mantenga simplemente la organización por el buen camino; lo que se persigue es un líder. Pero el liderazgo no depende de un acto de voluntad, ni de una verificación más o menos técnica, sino del reconocimiento ante terceros. No existen líderes sin liderados y, sobre todo, no existen líderes cuando alguien no los reconoce como tal.

Importa, pues, partir en busca de lo contradictorio, buscar la mirada ajena sobre el director, indagar ante sus colaboradores directos y los demás actores escolares, identificar señales que confirmen el liderazgo o, por el contrario, lo recusen.

Con esta investigación se pretende contribuir a ensanchar las miras hasta donde sea posible observar, con más detalle, quiénes son algunas de las personas que gobiernan las escuelas en Portugal, cómo ejercen su liderazgo, cuáles son los consiguientes impactos organizacionales y qué influencia puede tener esta multiplicidad de factores en los resultados globales de los alumnos.

1. Antecedentes y desarrollo actual del tema en Portugal

La sociedad actual evoluciona y se transforma a una velocidad tal que a la institución escolar le cuesta acompañar y responder a tiempo a los desafíos crecientes que se le presentan, situación que refuerza la necesidad de mantener liderazgos estratégicos, capaces de anticipar el futuro y orientar las instituciones educativas para satisfacer los intereses de los alumnos y las necesidades de las comunidades.

Cuestiones como asegurar la calidad de la escuela (Ballion, 1994) o la eficacia de la enseñanza (Scheerens, 2004) son indisociables de los modelos de administración y gestión y de liderazgo educacional (Sergiovanni, 2004; Sergiovanni y Carver, 1976; Lorenzo Delgado, 2005), elementos decisivos para una mejoría organizativa y garantía de la eficacia de los sistemas educativos.

La administración y gestión de las escuelas además de la cuestión del liderazgo educacional suscitan, hoy en día, un interés generalizado por parte de los gobiernos, de las familias, de los profesionales de la enseñanza y de los investigadores.

En Portugal, el modelo de administración y gestión de las escuelas poco ha cambiado en las últimas tres décadas, y se mantiene esencialmente la denominada «gestión democrática», legado del periodo posterior a la Revolución del 25 de abril de 1974. Y las alteraciones que se introdujeron gradualmente, si bien permitieron una mayor apertura del sistema a la representación de actores externos, no consiguieron modificar la matriz original en la cual el poder de los profesores es soberano en la gestión de los establecimientos de enseñanza.

Los órganos de gestión de las escuelas y, en particular, los presidentes de los consejos ejecutivos, como así se designaban en el periodo en que ha trans-

currido la investigación, se asumían y eran vistos por sus pares esencialmente como gestores colegiales, que se ocupaban preferentemente de la gestión del día a día, «dando la impresión que siguen, sobre todo, instrucciones de la macroestructura (esto es, el Ministerio de Educación), más que asumiéndose como líderes proactivos e innovadores en el ámbito de la escuela» (Ventura, Costa, Neto-Mendes y Castanheira, 2005: 125).

El tema del liderazgo ha sido objeto de distintos abordajes y abundante producción científica y técnica (Sergiovanni y Carver, 1976; Álvarez, 1994, 1995, 1998; Ballion, 1994; Greenfield, 1999; Mintzenberg, 1995, 1999; Thurler, 2000; Goleman, Boyatzis y McKee, 2003; Sergiovanni, 2004; Lorenzo Delgado, 2005), no sólo en lo concerniente al estudio de los diferentes modelos, sino también en lo referente a la profesionalización de los directores, a su cualificación y a las características ideales para el ejercicio de la función, en particular, en la perspectiva del ejercicio de un liderazgo efectivo y, más recientemente, en lo que atañe a los impactos del liderazgo, en la eficacia de los aprendizajes (Rutter et al., 1979; Álvarez, 1998; Beltrán de Tena et al., 2004; Leithood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Uribe, 2005).

En Portugal el interés por esta materia ha crecido en los últimos años (Barroso, 1995^a, 1995^b, 2002; Sanches, 1996, 1998; Dinis, 1997; Lima, 1999; Costa, Neto-Mendes y Ventura, 2000; Costa, 2002; Carvalheiro, 2004; Ventura, Costa, Neto-Mendes y Castanheira, 2005; Alves, 2005; Matos, 2005), si bien no sea tan abundante la producción científica específica sobre cuestiones de liderazgo.

En Portugal, los conceptos «líder» y «liderazgo» son de uso relativamente reciente en el ámbito de la educación. Inicialmente se solían emplear en los contextos político y empresarial, y se incorporaron tímidamente al léxico pedagógico.

No cabe la menor duda que el tema del liderazgo es hoy un tópico importante para la reflexión y la discusión en el ámbito de la administración y de la gestión escolar y también un excelente campo de investigación.

A pesar del elevado número de estudios, «el fenómeno del liderazgo escolar sigue conociéndose mal» (Sanches, 1998: 49), sin olvidar, claro está, el hecho de que la expresión y los conceptos relacionados «son fenómenos relativamente recientes, que se incorporaron al discurso educativo a finales de los ochenta» (Waite y Nelson, 2005: 391).

Las escuelas son organizaciones, poseen vida propia, van construyéndose en conformidad con un tiempo y un contexto —ambos cambiantes—, tienen sus actores, escriben su propia historia. «El liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en un sentido más general» (Lorenzo Delgado, 2005: 368).

Esto supone, en las escuelas públicas, que consideremos otro tema de innegable importancia, el problema de la autonomía de las escuelas, que en Portugal surge como tópico de constante debate dentro de la comunidad educativa, pero cuya concretización está adiada, a pesar de estar consagrada en una ley desde 1989, DL 43/89, de 3 de febrero.

Como pone de relieve Almeida (2005: 85), «las relaciones entre las escuelas portuguesas y la administración educativa parece que siguen centradas en la presión normativa del control burocrático».

Fundada en la participación, la autonomía exige también el desarrollo de competencias de gestión y no impide el surgimiento de formas explícitas de liderazgo. Tal como afirma Barroso (1999: 141), «no pode haber autonomía sin liderazgo».

Además de la función de liderazgo, queda por saber quién la ejerce y, sobre este asunto, no todos están de acuerdo en el «liderazgo implícito» del director de la escuela o del centro educativo. Ser líder de un centro educativo no significa necesariamente dirigirlo, y a veces las dos funciones pueden ser incluso conflictuales (Lorenzo Delgado, 2005; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993, citados por Gago Rodríguez, 2004; Cuban 1988).

En realidad, tan necesaria es una visión clara que permita determinar el rumbo y la naturaleza de cualquier proceso de cambio, como asegurar que las innovaciones se aplican de manera eficaz y que las rutinas de funcionamiento de cualquier organización se llevan a cabo competentemente. Así, liderazgo y gestión/dirección son indispensables para el éxito de la escuela.

El National College for School Leadership (NCSL), institución inglesa de formación de directores de escuela, en «Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances» (2002: 2), define, de acuerdo con la investigación disponible, ocho áreas de actuación que pueden ser decisivas a la hora de ejercer un liderazgo escolar con éxito:

1. Poner particular atención al aprendizaje y a la enseñanza.
2. Promover relaciones interpersonales positivas.
3. Tener visión estratégica y definir objetivos ambiciosos.
4. Mejorar el medio envolvente.
5. Apostar en el trabajo colaborativo.
6. Compartir el liderazgo: formar equipos.
7. Implicar a la comunidad.
8. Evaluar e innovar.

Como afirman Bolman y Deal (1997: XIII-XIV), «Los desafíos de las organizaciones modernas requieren tanto la perspectiva objetiva del gestor como la visión de futuro y de compromiso sabio asegurado por el liderazgo».

Las escuelas están sometidas al permanente escrutinio de la sociedad en general, de las comunidades locales, de las familias, en lo concerniente a los servicios prestados y a la calidad de esa prestación. Quedan atrás los tiempos en los que las escuelas vivían en una especie de «torre de marfil». Hoy, la exigencia es permanente y la gestión escolar no puede resumirse a un simple ejercicio rutinario y burocrático, tal vez autoritario, con el fin de asegurar labores administrativas y pedagógicas.

Del concepto de «líder» se está pasando al de «liderazgo», en el sentido de que el liderazgo debe compartirse y de que parte de ese liderazgo está destina-

do a crear y a facilitar el liderazgo de otros (Lieberman, 2003), citado por Waite y Nelson, (2005: 394).

Lejos de la perspectiva de un liderazgo unipersonal que moviliza el grupo, fueron definiéndose los contornos de un liderazgo colectivo, fuerza o energía movilizadora que emana del grupo y se plasma en un proyecto de afirmación o misión, en que la innovación y la superación de las fragilidades y de los puntos flacos son los elementos catalizadores de la transformación.

Las perspectivas abiertas por un mayor acercamiento del estudio del liderazgo escolar hacia abordajes en otras organizaciones (Sergiovanni, 2004; Goleman, Boyatzis y McKee, 2003: 25) y el concepto introducido por estos últimos de «liderazgo retumbante [...] capaz de encaminar las emociones del grupo de forma positiva», constituyen alicientes desafíos para el estudio de las perspectivas teóricas y prácticas del liderazgo en las organizaciones educativas.

Desde la perspectiva del conocimiento más profundo es necesario ir a la búsqueda de los líderes y del proceso que ha convertido ciudadanos y profesionales idénticos a tantos otros en personalidades singularmente relevantes, con una visión particular del desarrollo de la organización que dirigen, movilizadores de grupos, capaces de hacer avanzar proyectos colectivos y conseguir resultados reconocidos por todos.

Por lo general, la investigación llevada a cabo hasta ahora en Portugal se ha centrado más sobre aspectos organizacionales del modelo de administración y gestión, en especial, sobre la cuestión de la centralización *versus* autonomía, una vez que el modelo encierra una contradicción de fondo al ser, por una parte, democrático en cuanto a la elección de los directores, y por otra, centralizado y excesivamente dirigista en cuanto al ejercicio del poder de macrogestión del sistema, ejercido en el ámbito nacional por el propio Ministerio de Educación.

El modelo de administración y gestión de los establecimientos de enseñanza resulta instrumentalmente democrático, aunque fundamentalmente ejecutor de las políticas definidas centralmente y respetador de la conformidad burocrático-pedagógica a la cual está umbilicalmente asociado.

A los directores escolares se les exige competencia diversificada y la resolución de problemas complejos que solicitan respuestas técnicas y, a la vez, éticas y morales (Sanches, 1996), aunque poco se habla del liderazgo, y la representación generalizada sobre quien ejerce la función de dirección de una escuela es la de alguien que cumple normativas y no la de quien ostenta el poder de decisión para hacerlo diferente (Ventura, Costa, Neto-Mendes y Castanheira, 2005: 125).

Con una nueva ley, DL 75/2008, de 22 de abril, que vino a alterar profundamente el paradigma de la gestión escolar de las enseñanzas básica y secundaria, reforzando el papel de los directores de escuela con la clara intención de promover «liderazgos fuertes», se justifica aún más esta investigación, que pretende exactamente estudiar esta materia procurando un abordaje original, con el propósito de arrojar luz sobre un área relativamente poco estudiada y en la que los prejuicios ideológicos se superponen a la realidad.

2. Metodología de la investigación

El punto de partida de esta investigación (realizada entre 2006-2009) ha sido buscar en lo personal, más allá de lo institucional, la preocupación por estudiar profundamente esos actores fundamentales, procurando, ante todo, encontrar la singularidad que siempre existe dentro de cada personalidad. Es decir, analizar, a través de una perspectiva personalizada, los directores que a lo largo de los años han dirigido las escuelas, qué concepción tienen del ejercicio del cargo, qué actitudes manifiestan a propósito de su propio desempeño (Dinis, 1997; Carvalheiro, 2004; Alves, 2005; Matos, 2005).

Para conseguirlo es necesario cartografiar las trayectorias de vida personal y profesional de los directores de escuelas seleccionados y conjugar dichas trayectorias con concepciones y prácticas de gestión. Buscar seguidamente lo contradictorio con los demás actores que interactúan en el espacio escolar, líderes intermedios, alumnos, personal no docente, representantes de la comunidad para, finalmente, confrontar la información recabada con indicadores de liderazgo y evaluar las repercusiones.

La opción por la metodología cualitativa fue obvia por ser la única que se ajustaba a los objetivos (Junker, 1960; Jacob, 1968; Guba, 1978; Erickson, 1989; Wolf, 1979; Mucchielli, 1991; Bogdan y Biklen, 1994; Denzin y Lincoln, 1994; Poupard, Lalond y Jaccoud, 1997; Pires, 1997; Domínguez Rodríguez y Medel Bermejo, 1998).

La expresión etnográfica es también aplicable a este tipo de abordaje, no en el sentido formal de una categoría particular de investigación cualitativa, aquella a la que la mayoría de los antropólogos se dedica y que tiene como objetivo la descripción de la cultura, sino como sinónimo de investigación cualitativa, tal como está referida en este estudio (Goetz y Le Compte, 1984; Biddle y Anderson, 1989).

«Entre la disolución del sujeto por el imperio del objeto y la proclamación del individuo por encima de cualquier contexto y estructura social, sería prudente explorar los espacios intersticiales que median los dos extremos» (Casal, 1998: 87). Tal como también se pretendía, un «conocimiento más próximo de las realidades educativas y del cotidiano de los profesores» (Nóvoa, 1992: 19).

Había que decidir con cuántos sujetos trabajar. El estudio de un caso era una primera opción. Un estudio de caso es una investigación intensiva de un único objeto de estudio y consiste en la observación detallada de un contexto, o individuo, de una única fuente de documentos o de un acontecimiento específico (Merriam, 1988).

El investigador es, no raras veces, el «único instrumento» para llevar los sujetos a hablar sin constreñimientos sobre diversos asuntos. La mayoría de los estudios son conducidos con pequeñas muestras, únicas compatibles con el detalle pretendido. En algunos casos, la investigación se limita a caracterizar, con minucias, un único sujeto, lo que pasa con los estudios designados por historias de vida.

Es frecuente la realización de investigación cualitativa tomando como objeto sólo un caso. «En algunos estudios el investigador se limita a delinear una

caracterización minuciosa de un único sujeto» (Bogdan y Biklen, 1994: 17). Aunque también puedan usarse comparaciones de dos o más casos. La ventaja principal del estudio de un caso es la posibilidad de profundizar el estudio de una determinada realidad social hasta límites inalcanzables con otros métodos que, preferentemente, se ocupan de fenómenos más superficiales.

Se optó por seleccionar dos casos, dos personalidades, pues no cuestionando perseguir cualquier generalización, ni establecer cualquier relación causal entre variables, que el método no permite, torna, sin embargo, posible comparar dos personas, dos recorridos de vida, dos experiencias profesionales, dos formas de encarar la función, dos tipos de gestión, dos concepciones de liderazgo.

Tratándose de dos casos, el desarrollo de la investigación amplía el espectro del análisis, pues alrededor de dos personalidades se va creando una tela de informaciones, que enriquece el conocimiento de los sujetos pero también va iluminando otros aspectos que los trascienden.

Habiendo optado por el método biográfico (Vieira, 2003; Ballester Brage, 2004), faltaba escoger el instrumento más adecuado para recoger la información necesaria, considerando como solución más ajustada la entrevista.

Una de las estrategias más representativas de la investigación cualitativa es el recurso a la entrevista en profundidad, también designada como «no estructurada» (Maccoby y Maccoby, 1954), «abierta» (Jahoda, Deutsch y Cook, 1951), «no-directiva» (Meltzer y Petras, 1970), «de estructura flexible» (Whyte, 1979), «exploratoria» (Biddle y Anderson, 1989).

«En cierto sentido, la entrevista es la base sobre la cual reposan los otros elementos, pues es la fase de la recogida de datos» (Good y Hatt, 1979: 238). Existe, aún, una opinión largamente aceptada según la cual el recurso a entrevistas es, a pesar de sus límites, uno de los mejores medios para conocer el sentido que los actores dan a sus conductas, la forma cómo ellos se ven en el mundo y cómo viven su situación, encarándolos como los mejor colocados para hablar de eso.

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1968) defienden que las interpretaciones que los actores dan de su propia realidad no deben ser confundidas con la realidad tal como ella es. El hecho de que los actores están directamente implicados en su realidad no es, de por sí, garantía de la justedad de sus interpretaciones. Al contrario, eso puede constituir una especie de cortina de humo que esconde las verdaderas determinaciones de sus conductas. En este sentido, el conocimiento científico es superior a las explicaciones primeras de los actores.

Se buscó cautelar el rigor de las conclusiones intentando controlar todos estos elementos. Planteadas todas las condiciones, se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas sometidas a la apreciación previa de cinco expertos y de personas en condiciones similares a las de los sujetos de la investigación, tras lo que se fijó el guión final.

La investigación se basa en un primer momento en dos sujetos, directores de dos escuelas, consideradas de referencia, cuyas historias de vida son descri-

tas por ellos y reescritas por el investigador a través de un proceso narrativo resultado de la colaboración mutua, pero sedimentado por un análisis tanto cuanto posible distanciado.

En un segundo momento intervienen veinte elementos de cada comunidad escolar que interactúan regularmente con los dos directores por ser miembros de su equipo directivo, coordinadores de departamentos escolares, personal administrativo y de servicios, alumnos, representantes de padres y de las autarquías locales, de cada una de las respectivas escuelas, hasta llegar a realizar un total de cuarenta entrevistas.

En primer lugar, la realidad construida por la mirada de los presidentes sobre ellos mismos, sobre su vida y sobre las concepciones de gestión y liderazgo. A continuación, dentro de la dialéctica de contrarios, la mirada de los demás sobre su acción directiva. Por último, los impactos y los resultados que puedan ser identificados.

Así, fue posible establecer un contradictorio y una triangulación de datos sobre el desempeño y el ejercicio profesional de los primeros, cabiendo al investigador la mediación indispensable entre el discurso de los entrevistados y el material anticipadamente recogido y tratado sobre los dos directores.

En la selección de los sujetos del estudio se tomaron en cuenta tres circunstancias: las cuestiones científicas, el conocimiento personal y la evaluación llevada a cabo por un equipo del Ministerio de Educación. En lo referente al primer asunto, se planteaba la necesidad de determinar un número que fuese compatible con los requisitos de la metodología científica escogida. Se optó por dos estudios de caso.

Uno de los investigadores desempeñó funciones de dirección en un servicio regional del Ministerio de Educación portugués y tuvo la oportunidad de conocer a los dos directores, con quien trabajó estrechamente y cuyas escuelas visitó. Ese conocimiento personal permitió formular una opinión favorable sobre sus respectivas cualidades personales de liderazgo. Posteriormente, el Ministerio de Educación encargó a un equipo de especialistas la elaboración de un estudio piloto de evaluación de escuelas y, en ese ámbito, se evaluaron las escuelas presididas por estos directores que, además de obtener valoraciones de notable en varios ítems, también obtuvieron notable en el ítem «Liderazgo».

Cuando se planteó la hipótesis de llevar a cabo esta investigación, la selección de ambos acabó por ser obvia, pues se juntaban el conocimiento personal y la evaluación del Ministerio de Educación, que iban en el mismo sentido y permitían partir del principio de que se estaba efectivamente ante dos personalidades dotadas de evidentes cualidades de liderazgo.

3. Análisis de los resultados

Esta investigación se llevó a cabo en torno a dos líderes escolares, Carlos y João, y a un conjunto de colaboradores, docentes y no docentes, además de otros actores educativos: alumnos, representantes de las familias, de los ayuntamientos y de intereses de las correspondientes comunidades.

En lo referente a ambos directores, se constató que, si bien tienen historias de vida muy diferentes, sea en lo que atañe a sus respectivos orígenes familiares, sea en lo que atañe a los recorridos personales y profesionales, tienen principios y actúan de manera muy semejante como presidentes de las respectivas escuelas.

Carlos, antes de haber asumido responsabilidades como gestor, nunca dejó trasparecer cualquier predisposición para liderar cualquier proyecto. João asumió desde siempre comportamientos de líder, surgiesen estos en juegos con los amigos, en grupos de jóvenes y en movimiento asociativo ya en la universidad.

Como directores, expresan opiniones y actúan de forma parecida y ambos se alejan del perfil de meros gestores formales, lo que permite clasificarlos como verdaderos líderes escolares, de igual manera reconocidos por los padres y otros actores escolares de sus escuelas, de acuerdo con patrones definidos por el National College for School Leadership (2002: 2) y considerando que estos engloban los definidos por Fishman (2004: 182), Leithood, citado por Lorenzo Delgado (2004: 208) y Davis et al (2005: 5).

Focalizan su acción en el aprendizaje y en la enseñanza y son conscientes de que sus escuelas tienen que orientarse hacia el éxito de los alumnos, que es también el de los profesores.

Ambos se preocupan por asegurar la existencia de buenas relaciones personales, cultivando el valor de compartir y la responsabilidad, conscientes de que esto es imprescindible para que las personas se sientan apoyadas y que les guste el trabajo que realizan.

Tienen visión de futuro, apuntan caminos, establecen objetivos ambiciosos y consiguen motivar sus escuelas para que los cumplan, inspirando y movilizándolo el empeño de todos en el cumplimiento de los objetivos estratégicos que proponen.

Son conscientes de que los respectivos proyectos educativos son estimulados por el ambiente, que engloba todo lo que contribuye positiva o negativamente al éxito o al fracaso, al buen o al mal ambiente de la escuela, y no descuidan la mejoría de las condiciones de acogida de los alumnos, la puesta a disposición de variados apoyos al aprendizaje y a la formación de los recursos humanos.

Apuestan por el trabajo colaborativo, preparan las decisiones en los órganos propios y las someten a la audición previa de varias personas o grupos. La delegación de competencias y tareas es práctica regular y se esfuerzan realmente para que las buenas relaciones interpersonales se sobrepongan a las relaciones formales circunstanciales.

Saben que para que se produzcan cambios y se desarrollen proyectos consistentes hay que apostar por equipos de calidad y solidarios, dado que son estos los que permiten cambiar las escuelas a través del esfuerzo colectivo.

Se les reconoce en las comunidades en las que sirven por la implicación que fomentan entre las familias y dicha comunidad, y por la consciencia que tienen de que la misión de la escuela no podrá llevarse a cabo si la comunidad no la entiende ni la comparte, si no existe sintonía en los objetivos y en la compartición de valores.

Ambos contribuyeron considerablemente a los cambios en las escuelas que dirigen, puesto que hicieron de la innovación y de la evaluación los pilares de los cambios sostenidos que han liderado, y utilizaron la evaluación interna y externa como elementos decisivos de perfeccionamiento y mejora de las respectivas escuelas en los aspectos organizativos y pedagógicos.

Ambos están de acuerdo sobre el principio electivo como condición fundamental para acceder al cargo de director de una escuela, y rechazan la idea de la profesionalización del cargo, manifestando que a pesar de las restricciones legales existentes el margen de maniobra de un director es vasto y permite innovar, perfeccionar y mejorar el servicio prestado y, sobre todo, los resultados de los alumnos.

En lo tocante a las condiciones que consideran esenciales para quien se propone desempeñar el cargo, ambos coinciden que lo importante es tener visión, ser perfecto conocedor de la realidad, tener una idea clara de las metas por alcanzar, lo que presupone un diagnóstico de la situación de partida, la definición de objetivos adecuados y la capacidad de movilizar para esa misión a todos los participantes.

La investigación permitió confirmar a Carlos y a João en tanto que líderes reconocidos y sobresalientes, con visión estratégica, que persiguen objetivos claros, cuya estrategia pone las escuelas al servicio de los alumnos y de sus familias, que demuestran una preocupación evidente en relación con la calidad de la enseñanza, con la existencia de un buen ambiente organizacional y con el desarrollo personal y social de todos los que interactúan en el espacio escolar.

A partir de las entrevistas a ambos directores y de las declaraciones recogidas en las cuarenta entrevistas realizadas con los otros actores escolares, y del tratamiento de su contenido, y considerando los patrones definidos por el National College for School Leadership (2002: 2), Fishman (2004: 182), Leithood, citado por Lorenzo Delgado (2004: 208) y Davis et al (2005: 5), es posible definir un inventario de características y de impactos que pueda constituir una referencia aplicable al análisis del desempeño de directores de escuelas para comprobar su calidad de verdaderos líderes, los cuales deben tener, si bien en diferentes grados, las competencias siguientes.

- Tener visión estratégica
- Actuar de acuerdo con un cuadro de valores fundamentales
- Considerar la escuela en su contexto
- Definir objetivos claros y ambiciosos
- Planear con rigor y flexibilidad
- Supervisar y monitorizar las actividades
- Asegurar los recursos adecuados
- Apoyar a los alumnos de forma personalizada
- Promover la formación personal y profesional de las plantillas
- Envolver a la comunidad
- Ser innovador

- Cultivar buenas relaciones interpersonales
- Apostar en el trabajo colaborativo
- Trabajar en equipo

Para el desempeño de un liderazgo eficaz es importante considerar las condiciones de su ejercicio y los impactos que de él pueden resultar, y sin pretender cartografiar de forma definitiva un «mapa generalizable», se registraron algunas condiciones que se identificaron como más importantes a lo largo de la investigación y que pueden constituir una referencia.

- **El líder *versus* el equipo.** El equipo es importante; el líder, decisivo. Un líder no actúa solo, existe siempre integrado en una estructura dirigente y esta dimensión colectiva resulta importante más aún teniendo en cuenta que cualquier liderazgo es incompatible con una acción meramente individual o solitaria.
- **Líderes y liderazgos.** Los líderes definen la manera de ejercer los liderazgos, pero estos últimos no se confunden con los líderes. Siguiendo el pensamiento de Ortega y Gasset (2008), puede afirmarse que el liderazgo es el líder y su circunstancia.
- **Liderazgo vertical, colectivo, compartido.** Además de los presidentes, indiscutiblemente reconocidos como líderes, los restantes miembros de los equipos directivos, los coordinadores de los departamentos, los presidentes de las asambleas de escuela, incluso los alumnos y los representantes del personal no docente, de las asociaciones de padres y de los intereses de las comunidades, con representación en las asambleas, participan en el liderazgo y son corresponsables de su ejercicio de diferentes maneras, aunque con una importancia significativa.
- **Reacciones al liderazgo.** El liderazgo puede ser discutido y hasta puede ser puesto en causa, pero su necesidad es un hecho ineludible dictado por el comportamiento de los grupos y las organizaciones.
- **Liderazgo y poder de atracción de la escuela.** La existencia de un líder reconocido y creíble es un factor de cohesión interna y de confianza para familias y alumnos, que hace aumentar el número de candidatos a frecuentar la escuela, que contribuye a la mejora general del ambiente interno y que reduce la aparición de fenómenos de comportamientos inapropiados y de la violencia escolar.
- **Liderazgo y resultados.** La existencia de un liderazgo sobresaliente con visión estratégica, un proyecto compartido, metas reconocidas y aceptadas por todos, compromiso sin reservas del cuerpo docente y de los empleados, materiales pedagógicos actualizados, prácticas de innovación y evaluación, monitorización del desempeño, relaciones estrechas con la familias y la comunidad, potenciación de la mejoría de los aprendizajes y de los resultados de los alumnos.
- **Liderazgo y comunidad.** El liderazgo y, sobre todo, una apreciación positiva del líder son factores determinantes en la manera como la comunidad

percibe la escuela, se compromete en su funcionamiento, participa en sus actividades y evalúa el trabajo que realiza.

- **Liderazgo y autonomía.** El incremento de la autonomía de las escuelas exige la adhesión y el empeño cada vez mayor del colectivo, especialmente de un mayor protagonismo de los liderazgos intermedios, sin minimizar el papel relevante de los líderes.
- **Líderes incontestables.** No existe, ni existirá futuramente, ninguna duda en cuanto al papel *primal* del director, ya que se verifica que el ejercicio del poder ejecutivo es determinante para la importancia del liderazgo en una organización.
- **Administración y pedagogía. Las dos caras de la moneda.** Existe un consenso bastante amplio en relación con la necesidad de que los líderes se encarguen simultáneamente de las cuestiones pedagógicas y administrativas, si bien se admite que cualquier líder escolar deba ser preferencialmente un pedagogo, en el sentido amplio de la palabra; esto es, alguien que sea profesor y que figuren a la cabeza de sus preocupaciones las materias pedagógicas. No se excluye la posibilidad de que alguien que no lo sea pueda convertirse en un líder sobresaliente si es capaz de crear las condiciones necesarias y suficientes para que así sea.

4. Conclusiones

La investigación incidió sobre tres aspectos diferentes pero complementarios. La historia de vida de dos directores; su perfil en el desempeño de funciones como dirigentes de escuelas, contraponiendo su propia visión a las de un conjunto largo de actores escolares que, con ellos, comparten responsabilidades o privan de cerca el entorno del funcionamiento de las respectivas escuelas, y los impactos organizacionales resultantes del ejercicio de estos liderazgos.

La narración de la historia de vida de los dos presidentes se fundamenta en testimonios recogidos en entrevistas en profundidad, además del recorrido personal y profesional que permite definir las características esenciales de los perfiles de liderazgo de cada uno, según sus propias representaciones. Son los líderes vistos por sus ojos.

En contrapunto con la visión de estos sobre la forma cómo ejercen el liderazgo, se pronuncian compañeros de dirección, presidentes de asambleas de escuela, coordinadores de departamentos, alumnos, funcionarios no docentes, representantes de las asociaciones de padres, de las autarquías locales y de intereses de las respectivas comunidades, en un total de cuarenta entrevistados. Son los líderes vistos por los ojos de los otros.

Finalmente, el ámbito de la investigación se desplaza del desempeño de los directores para las cuestiones organizacionales, para las condiciones deseables, al ejercicio de liderazgos relevantes y para los respectivos impactos.

En cuanto a Carlos, nadie identificaría en su recorrido inicial de vida estar frente a un líder potencial. El acasoazar puntúa gran parte de los hechos más

significativos de su vida y no hay hechos que permitan anticipar estar frente a alguien nato para liderar, aunque a partir del inicio de su vida profesional sea perceptible la definición de una línea de intervención que se va acentuando según la experiencia aumenta, expresa en las invitaciones que recibe para integrar órganos de gestión.

Evocando su infancia y su papel en los grupos de jóvenes de su edad, Carlos confiesa que «Era uno en medio de otros. Creo que no era líder de nada» (Silva, 2010: 92). Lo mismo no se podría afirmar hoy, lo que lleva a considerar el caso de Carlos a luz del juicio de Bolman y Deal, citados por Lorenzo Delgado (2005: 371): «La situación crea los líderes».

João es el caso inverso de Carlos. Su historia de vida hasta llegar a director es una sucesión de pasos, todos en el mismo sentido, todos conjugándose hacia un mismo objetivo. Hay como una guía invisible definiendo el camino. La historia contada por él mismo es pródiga en ejemplos que lo atestan: João fue, en varias circunstancias, el que indica el camino; el que organiza, dinamiza, coordina, establece puentes y aparta obstáculos.

En el caso de João, su liderazgo se habrá afirmado plenamente al asumir la dirección de la escuela, pero parece evidente tener, desde muy pronto, características manifestadas en diversas circunstancias y situaciones que le permitían anticipar su capacidad de liderazgo y justificar la forma cómo los otros lo aceptaban y se dejaban envolver por sus propuestas y acciones.

Con naturalidad confiesa que «siempre me gustó liderar, sin saber lo que era el liderazgo y que lideraba». Pero no se imponía forzosamente, «me gustaba desempeñar [aquel papel] y mis compañeros me dejaban serlo» (Silva, 2010: 144).

Conviene recordar que algunos consideran que el liderazgo es más importante como función que el líder como individuo, y Lorenzo Delgado (2005: 378) defiende que «este, además de sus cualidades personales necesarias para dinamizar una organización o grupo concreto, solamente hará emerger su función cuando las circunstancias ambientales lo posibiliten». Y Alonso Puig, citado por Lorenzo Delgado (ibídem), añade: «Cuando se lee sobre la vida de muchos líderes, se descubre con frecuencia que fueron ciertas situaciones imprevistas que desencadenaron en ellos las capacidades características para influir en los demás».

Carlos y João son dos ejemplos de personalidades singulares que con historias iniciales de vida muy diferentes, con vivencias familiares y sociales diversas, con formas de estar y de ser distintas, confluyen para el ejercicio de liderazgos escolares muy semejantes y determinantes para las organizaciones que dirigían.

Evaluated el desempeño de Carlos y de João a través de sus testimonios y hecho lo contradictorio con un conjunto largo de colaboradores y otros actores escolares que con ellos interactúan en las respectivas escuelas, se confirmaron abundantes evidencias de que ambos son líderes escolares reconocidos por padres, alumnos y representantes de las comunidades a las que sirven, según los criterios de NCSL (2002), utilizados como referencia inicial.

Más tarde se confrontaron los resultados con otros criterios, enriqueciendo la triangulación de los datos y haciendo prueba de que se está frente a evidencias sólidas y no frente a circunstancias ocasionales.

Álvarez (2001: 75) utiliza lo que llama un «instrumento de diagnóstico de liderazgo», cuyo uso se recomienda como elemento de reflexión sobre capacidades y comportamientos de liderazgo, que puede ser usado de forma meramente personal o solicitando a otros que se pronuncien sobre la forma de actuar de cualquier dirigente escolar.

Utilizando toda la información recogida se aplicó el instrumento al desempeño de Carlos y de João, cruzando sus opiniones con las de los demás entrevistados, concluyendo no haber diferencias significativas entre uno y otro, relativamente a los ítems formulados por Álvarez (2001: 76), cuyos resultados eran todos positivos (Silva, 2008: 741), y confirmándose formalmente el liderazgo de los dos directores.

A partir de aquí, y con base a los datos recogidos en las entrevistas a los directores y a los otros cuarenta entrevistados, se elaboró el listado de catorce competencias básicas que, según la investigación realizada, deben ser consideradas como referencia básica para el desempeño de las funciones de cualquier director escolar que pueda ser considerado también como un líder.

Finalmente, se formó un conjunto de diez condiciones que influyen y que son influenciadas por el ejercicio del liderazgo y que corresponden a impactos de este en la vida de las organizaciones escolares y que pueden constituir un referente, tanto más que las condiciones de funcionamiento de las escuelas. Y el atractivo de estas, el clima e incluso el éxito escolar de los alumnos son condicionados por ellas.

No es fácil cambiar mentalidades ni tradiciones, y la gestión escolar en Portugal tiene más de tres décadas de historia de igualitarismo y de desvalorización de los liderazgos, resultado obvio de una legislación y de prácticas institucionales que han hecho de la simple confianza electiva el criterio fundamental para que se asumiesen cargos de dirección de las escuelas con la dilución de las responsabilidades individuales en estructuras colectivas.

Esta investigación es una especie de examen microscópico del liderazgo escolar y, al estudiar los dos líderes, al adentrarse en sus escuelas, al entrevistar decenas de colaboradores, alumnos y representantes de fuerzas de las comunidades, fueron colocándose al descubierto aspectos difícilmente observables de otro modo, con el objetivo último de contribuir a que se conozcan mejor realidades que son decisivas para la mejora del sistema educativo portugués.

Referencias bibliográficas

- ALMEIDA, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: D.G.I.D.C./Ministério da Educação.
- ÁLVAREZ, M. (1994). «Autonomía del centro educativo y profesionalización de la dirección». *Organización y Gestión Escolar*, 3, 16-29.

- (1995). «Autonomia da escola e profissionalização da direcção escolar». *Inovação*, 8, 41-56.
- (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- (2001). *El liderazgo de la calidad total*. Barcelona: Praxis.
- ALVES, R. (2005). *A trajectória profissional de três gestores escolares*. Tesis no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BALLESTER BRAGE, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- BALLION, R. (1994). « Styles de direction et fonctionnement des lycées ». *Revue internationale d'Éducation*. Sèvres, diciembre de 1994, 125-139.
- BARROSO, J. (1995^a). *O director executivo*. Lisboa: Educa. [Relatório de um estudo efectuado para o Conselho de Acompanhamento e Avaliação do Novo Modelo de Direcção, Administração e Gestão de Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário].
- (1995^b). *Os liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- (1999). «A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso português». En: BARROSO, J. (coord.). *A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa, 129-142.
- (2002). «Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função». *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, 2, 90-107.
- BELTRÁN DE TENA, R.; BOLÍVAR BOTÍA, A.; RODRÍGUEZ CONDE, M.J.; RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.; SÁNCHEZ SÁNCHEZ, S. (2004). «Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos». *Enseñanza*, 22, 35-76.
- BIDDLE, B.J. y ANDERSON, D.S. (1989). «Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza». En: WITTROCK, M. (dir.). *La investigación de la enseñanza, I enfoques, teorías e métodos*. Barcelona: Paidós, 93-148.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLMAN, L. y DEAL, T.E. (1997). *Reframing organisations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C. y PASSERON, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. París-La Haye: Mouton.
- CARVALHEIRO, M. (2004). *A especificidade da gestão escolar em Portugal na memória de três gestores escolares*. Tesis no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- CASAL, A. (1998). «Suportes teóricos e epistemológicos do método biográfico». *Etnologia*, nova série, 6-8, 1997, 87-104.
- COSTA, J.; NETO-MENDES, A. y VENTURA, A. (coord.) (2000). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CUBAN, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- DECRETO LEY 75/2008, de 22 de abril.
- DECRETO LEY 43/89, de 3 de febrero.
- DINIS, L. (1997). *Presidente do Conselho Directivo. O profissional como administrador. Escolas do 2º/3º. Ciclo do ensino básico. Dois estudos de caso*. Tesis no publicada. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- DOMÍNGUEZ Rodríguez, E. y MEDEL BERMEJO, J. (1998). *Impacto de la U.E.X. sobre la Comunidad Autónoma de Extremadura 1973-1994*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- ERICKSON, F. (1989). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». En: WITTRICK, M. (dir.). *La investigación de la enseñanza, II, enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 195- 3001.
- FISHMAN, D. (2004). *El espejo del líder*. Santiago de Chile: El Mercurio-Aguilar.
- GAGO RODRÍGUEZ, F.M. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Oviedo: Universidad de Oviedo. [Policopiado].
- GOETZ, J. y LE COMPT, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Nueva York: Academic Press.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. y MCKEE, A. (2003). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- GOOD, W. y HATT, P. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- GREENFIELD, W. (1999). «Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança». En: SARMENTO, M. (coord.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: ASA, 56-87.
- GUBA, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education evaluation*. CSE Monograph Series in Evaluation, 8. Los Angeles: Centre for the Study of Evaluation, University of California.
- IACocca, L. (2007). *Onde estão os bons líderes?*. Lisboa: Actual Editora.
- JACOB, E. (1968). *Life in classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jahoda, M.; DEUTSH, M. y COOK, S. (1951). *Research methods in social relations* (Parte 1). Nueva York: Dryden.
- JUNKER, B. (1960). *Fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.
- LEITHWOOD, K. (2001). «School leadership in the context of accountability policies». *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.
- LEITHWOOD, K.; LOUIS, K.; ANDERSON, S. y WAHLSTROM, K. (2004). *Review of research. How leadership influences student learning*. <<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm?byrb=1>>. [Consulta: 21 de abril de 2007].
- LIMA, L. (1999). «E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferias(s) das decisões no governo das escolas». *Revista Portuguesa de Educação*, 12(1), 57-80.
- LORENZO DELGADO, M. (2004). «La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal». *Enseñanza*, 22, 193-211.
- (2005). «El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales». *Revista Española de Pedagogía*, 232, septiembre/diciembre, 367-388.
- MACCOBY, E. y MACCOBY, N. (1954). «The interview: A Tool of social science». En: LINDZAY, G. (ed.). *Handbook of social psychology* (vol. 1.). Cambridge, MA: Addison-Wesley, 127-158.
- MATOS, F. (2005). *Lógicas de acção estratégias de exercício de poder nas escolas: memórias de gestores escolares*. Tesis no publicada. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- MELTZER, B. y PETRAS, J. (1970). «The Chicago and Iowa schools of behaviourbehavior interactionism». En: SHIBUTANI, T. (ed.). *Human nature and collective behaviourbehavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 143-155.

- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINTZBERG, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- (1999). «Profession: manager. Mythes et réalités». *Harvard Business Revue - Le leadership*. Paris: Éditions d'Organisation.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- NATIONAL COLLEGE FOR SCHOOL LEADERSHIP (2002). *Making the difference: Successful leadership in challenging circumstances*. <www.ncsl.org.uk>. [Consulta: 16 de octubre de 2006].
- NÓVOA, A. (1992). «Para uma análise das instituições escolares». En: Nóvoa, A. (coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 13-44.
- PIRES, A. (1997). «De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales». En: POUPART, J.; L-H. GROULX, L-H.; J-P DESLAURIERS, J-P.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R. Y PIRES, A. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologique et méthodologiques*. Montréal: Gaétain Morin Éditeur, 3-82.
- POUPART, J.; LALOND, M. y JACCOUD, M. (1997). *De l'École de Chicago au postmodernisme : trois quarts de siècles de travaux sur la méthodologie qualitative. Bibliographie alphabétique et thématiques*. Quebec: Presses Inter Universitaires. [Con la colaboración de D. Béliveau y de A. Bourdages].
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. y SMITH, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge: Harvard University Press.
- SANCHES, M. (1996). «Natureza das motivações para governar a escola: Comparação entre professores e conselhos directivos». *Aprender*, 11, 19-28.
- (1998). «Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial». *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.
- SCHERRENS, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Asa.
- SERGIOVANNI, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- SERGIOVANNI, T. y CARVER, F. (1976). *O novo executivo escolar. Uma teoria da administração*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- SILVA, J.M. (2008). *Líderes y liderazgos en escuelas portuguesas. Trayectos individuales e impactos organizacionales*. Badajoz: Universidad de Extremadura. <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/163/1/Tese%20Final%20Versao%20VII%20081110_V.%20FINAL.pdf>.
- (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SOARES, M. (2007). «A Política não pode ser uma maneira de subir na vida». *Única* (Revista do jornal Expresso), 9 de julio de 2007, 75-90.
- THURLER, M. (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- URIBE, M. (2005). «A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior». *Revista PRELAC*, 1, 166-115.
- VENTURA, A.; COSTA, J.; NETO-MENDES, A. y CASTANHEIRA, P. (2005). «Perceptions of leadership - A study from two portuguese schools». *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, 2005. Vol. 3, 120-130.

- VIEIRA, R. (2003). «Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos». En: CARIA, T. (coord.). *Experiência etnográfica em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 76-96.
- WAITE, D. y NELSON, S. (2005). «Una revisión del liderazgo educativo». *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389-421.
- WHYTE, W. (1979). «On making the most of participant observation». *The American sociologist*, 14, 56-66.
- WOLF, R. (1979). *An overview of conceptual and methodological issues in naturalistic evaluation*. Paper presented at the meeting of American Educational Research Association, San Francisco.

